



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ISABELA LUDIMILA DE OLIVEIRA BEZERRA

**A EDUCAÇÃO POPULAR EM UMA EXPERIÊNCIA ORIENTADA PELA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ESPAÇO INSTITUCIONAL E SUA
INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

João Pessoa - PB
2019

ISABELA LUDIMILA DE OLIVEIRA BEZERRA

**A EDUCAÇÃO POPULAR EM UMA EXPERIÊNCIA ORIENTADA PELA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ESPAÇO INSTITUCIONAL E SUA
INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito
para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Vaz de Magalhães Neto

Coorientador: Prof. Dr. Dailton Alencar Lucas de Lacerda

João Pessoa - PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B574e Bezerra, Isabela Ludimila de Oliveira.

A EDUCAÇÃO POPULAR EM UMA EXPERIÊNCIA ORIENTADA PELA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ESPAÇO INSTITUCIONAL E SUA
INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO / Isabela Ludimila
de Oliveira Bezerra. - João Pessoa/PB, 2019.
52 f.

Monografia (Graduação) - UFPB/CENTRO EDUCAÇÃO.

1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA; EDUCAÇÃO POPULAR; PEDAGOGIA.
I. Título

UFPB/BC

ISABELA LUDIMILA DE OLIVEIRA BEZERRA

**A EDUCAÇÃO POPULAR EM UMA EXPERIÊNCIA ORIENTADA PELA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ESPAÇO INSTITUCIONAL E SUA
INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA**


Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção
de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

Orientadora: Prof. Dr. José Vaz de Magalhães Neto

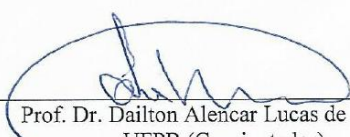
Coorientador: Prof. Dr. Dailton Alencar Lucas de Lacerda

Aprovado em 16/05/2019


BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. José Vaz de Magalhães Neto
UFPB (Orientador)



Prof. Dr. Dailton Alencar Lucas de Lacerda
UFPB (Coorientador)



Profa. Ms. Maira do Socorro Silva
IFRN (Examinadora)



Profa. Ms. Nádia Farias dos Santos
IFRN (Examinadora)

A mim mesma dedico.

AGRADECIMENTOS

“Chegar aqui de onde eu vim, é desafiar a lei da gravidade, pobre morre ou é preso, nessa idade” (Djonga). Como diz o grande Djonga, chegar aqui foi um desafio, passei por inúmeras pedras no caminho. Por alguns momentos achei que não fosse possível, mas quando lembro que meu povo é o criador de “todas” as coisas, me requalificava e ganhava fôlego para permanecer na caminhada.

À minha querida mãe Wilca, que me trouxe ao mundo, que me ajudou, sustentou e deu apoio neste caminho e nunca permitiu que eu desistisse. Acreditou e acredita em mim até nos maiores momentos de incerteza, agradeço pela sua existência em minha vida. Estou trabalhando para que um dia possa ter um pouquinho da mesma garra que você, para ultrapassar as barreiras e manter-se de pé. Te amo!

Aos meus avós maternos: Geneci e Antônio, que me criaram a partir dos 08 anos com muito amor e carinho, só tenho a agradecer por todo o cuidado até hoje, o amor que sinto por vocês é incondicional e ultrapassa qualquer coisa. Vovó a Sra minha maior referência de parceria, grandeza, força, proteção e conquista. Vovô o Sr é meu exemplo de carinho, de como ser feliz na vida com pouco, de sensibilidade e de amor. Eu amo muito vocês! Muito obrigada!

Ao meu amor José Kleber (Cafu), ah o que dizer de você né ? Um parceiro, um amigo, meu carinho e meu amor. Se eu estou aqui hoje devo muita coisa disso a você, que sempre me apoiou e não deixou a peteca cair, me ouviu, me abraçou e cuidou de mim nos momentos mais difíceis de minha vida, até por que né, são 09 anos e não 09 meses, quero dizer que você é muito importante e especial pra mim, que meu amor por você só cresce a cada dia, que essa, será uma conquista de tantas outras que estão por vim e todas as que virão quero você ao meu lado, vibrando comigo nos momentos de alegria para que a gente tenha força para suportar os momentos de desesperança. Parceiro na rua, na luta e no abraço apertado. Eu te amo muuuuuuito! Obrigada por existir e fazer parte de minha vida.

Ao meu irmão Heverton, por estar sempre ao meu lado. Heverton com seu amor em cada tapa e abraço. Amo você.

À minha tia Wilza e ao meu sobrinho Heitor. A Wilza grata pela sua existência, por ter me ajudado em muitas coisas quando criança e por me apoiar mesmo que seja da sua forma. Meu sobrinho Heitor que veio sem a gente esperar e tomou o coração de tod@s, a cada sorriso e olhar eu amo mais. Amo muito vocês.

Ao meu irmão Felipe e cunhada Tayse, com carinho.

À minha cadela Sol, que é a minha luz no fim do túnel, com sua grandeza, força e carinho até mesmo nos arranhões (eu sei que é sem querer). Quando estava em João Pessoa comigo sempre estava junto de mim, estava nos nossos abraços de choro e de alegria, companheira de quarto e de sono até o meio dia. Eu te amo muito minha princesa!

Aos meus avós paternos: Josefa e Ednor, muito obrigada pela existência de vocês e por me apoiarem mesmo sendo do jeito de vocês.

Ao meu Tio Dedé que foi quem me acolheu em sua casa quando vim para João Pessoa estudar, muito obrigada por tudo que o Sr fez por mim, sou

extremamente grata! O início da minha vida em João Pessoa deu-se por sua conta! Gratidão!

A Dona Maria que foi minha 2ª mãe em João Pessoa, por todo apoio, carinho e cuidado! Amo a sra!

À minha amiga querida Carol, parceira para todas as horas! Pra lhe agradecer como você deveria teria que ser um TCC haha, mas como não é possível terei essa missão de resumir a sua importância na minha vida em poucas linhas, não será fácil viu? Minha querida amiga, gostaria de agradecer por tudo que você fez por mim desde que nos conhecemos em João Pessoa, você é uma pessoa muito importante e que devo a minha chegada até aqui a você também, me acolheu em sua casa no momento que eu mais precisei, deu carinho, amor e toda a receptividade de sua família, não parou aqui né? Não foi algo pontual, muito pelo contrário, é processual e crescente. Obrigada por existir, obrigada por me trazer também no pacote Isabelinha (sua filha), obrigada por ter uma mãe maravilhosa (D. Leni), amo muito vocês, quero sempre tê-las por perto, conte comigo para o que precisar também.

À minha querida amiga Thyanne, que mesmo voando longe seu pouso de retorno sempre será de muita alegria, amor e saudade. Muito obrigada pela força, companheirismo e afeto.

Ao meu amigo Roni, parceiro de curso e trocas sinceras, lhe quero muito bem.

Ao meu amigo Luziel, parceiro também de curso, de perrengue e de escuta, gostaria de dizer que você é muito importante pra mim, que sempre que precisar eu estarei aqui.

Aos meus grandes amig@s Nilson e Débora, gostaria de dizer que eu amo muito vocês, que tenho um carinho enooooorme, quero também agradecer a vocês por serem meus amigos, pela parceria, carinho, abraço e sinceridade. Obrigada até pela saudade que vocês me causam, pois ela diz muito sobre o quanto eu quero vocês por perto. Grata por tudo! Te amo!

Aos meus querid@s amig@s Nãna (Maria Boró) e Matheus, obrigada por terem passado por minha vida e continuarem nela! Mesmo longe vocês fazem parte de mim todos os dias, sinto muito saudades, mas fico feliz por senti-la, pois isso explica o grande amor que tenho vocês. Obrigada por tudo! Amo vocês.

Ao meu amigo querido Thiago Costa, parceiro de todas as horas e todos os dias, eu quero dizer que eu te amo muuuuito, que você é muito importante pra mim! Que a sua presença me dá força, alegria e vontade de continuar, o seu abraço é um lugar de carinho e segurança. Obrigada por existir e por fazer parte de minha vida. Te amo.

À minha amiga querida Livia, que chegou a pouco tempo mas já garante um espaço imenso dentro de mim, quero agradecer pela parceria, pela força e pelos sonhos que sonhamos juntas! Avante minha querida, eu te amo.

À minha parceira Drika (Adriana Passos), divide a casa, abraço, carinho, lágrimas e sorrisos. Obrigada por me aturar, por não desistir de mim, sempre cuidar e está perto. Você tem um potencial gigantesco, eu ti admiro muito! Te amo querida!

Ao meu graaande e queridíssimo amigo Manaus (Cícero), o que dizer de você né Manaus? Eu te amo muitoooo!!! Quero muito bem, sua amizade pra mim é a segurança de que nunca estarei só! Parceiro de todas as horas e lutas. Grata pela sua existência no universo e na minha vida.

Ao meu amigo querido amigo João Vitor, que cresceu junto comigo e descobrimos o mundo juntos também, quero agradecer por está junto a mim até hoje, há esses mais de 10 anos de amizade, parceria e rompimento de barreiras. Você é muito importante pra mim, te amo.

Quero agradecer aos meus professores que me ajudaram nesta caminhada, Vinicius Varela, Thimoty Ireland, José de Alvarenga, Maria da Conceição, José Matheus sempre escutando e sendo para além de professor, parceiros de escuta e de luta. Muito obrigada!

À Jose Vaz meu orientador, grata por todo o cuidado e paciência, por me manter firme na possibilidade de realidade deste trabalho, por todas as escutas e devaneios sobre a vida. Muito obrigada pela sua existência! Estou muito feliz por ter lhe tido ao meu lado nesta fase tão dura que foi da minha vida. Grande Vaz!

Ao meu coorientador e parceiro Dailton Lacerda, muito obrigada por estar sempre ao meu lado, acreditar e não desistir de mim, a você dedico também o meu crescimento pessoal e profissional, obrigada pelas oportunidades que me gerou nesses 03 anos, sou grata a tudo e quero lhe dizer que você é muito especial pra mim.

À Maria do Socorro, minha querida professora que hoje está prestigiando este momento tão importante de minha vida. Obrigada Mãe por sempre estar ao meu lado, obrigada por me acompanhar desde tão cedo e me fazer acreditar que é possível, você é uma grande referência pra mim como profissional e pessoa. Eu te amo!

À professora Nadia, maravilhosa e acolhedora, que topou fazer parte de minha banca e presenciar e estar junta neste momento tão importante de minha vida! Muito agradecida!

Gostaria de agradecer a Coordenação de Educação Popular e todos os parceiros e parceiras que fazem parte desta e me acompanharam neste anos de luta, em especial a Maria Betânia, Valdiney, Danielle Ponciano e Tathiane Ponciano, à vocês todo meu carinho.

Ao Coletivo Autônomo Feminista Leila Diniz, por me proporcionar momentos de luta e alegria ao lados de minhas parceiras, obrigada pela confiança de tantos anos e por estarem me ajudando e acompanhando meu crescimento. Agradeço em especial a Gabi, Analba e Claudia Gazola e a todas as outras Leiletes e ex-leiletes.

*“Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor
minha existência numa sociedade que insiste em negá-la”.
(Djamila Ribeiro)*

RESUMO

Este trabalho tem como cerne apresentar e discutir a educação popular através da experiência discente na Coordenação de Educação Popular da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Paraíba. A produção dos dados foi desenvolvida durante as atividades de extensão no campo das práticas da vivência. Os instrumentos metodológicos utilizados foram pesquisa documental, relatórios e textos informativos, utilizando-se da abordagem metodológica dos Estudos Críticos do Discurso. A Educação Popular foi o fio condutor deste processo teórico-metodológico que foi sistematizado no Brasil por Paulo Freire. Este, tinha como objetivo a construção do conhecimento emancipatório, em que o sujeito é o protagonista de seu processo de identidade histórico considerando a sua realidade social. O resultado analisado e discutido é a importância da extensão universitária em educação popular, como uma possibilidade de experiência e construção para um novo olhar pedagógico. Este trabalho contribui para orientar práticas educacionais que instiguem a superação das desvantagens e vulnerabilidades que estão submetidos os sujeitos socialmente subalternos. Assim sendo, o estudo traz para o debate a importância da educação popular numa experiência de extensão universitária e sua contribuição para a formação do pedagogo.

Palavras-chave: Extensão universitária. Educação Popular. Pedagogia

ABSTRACT

This work is about presenting and discussing popular education through the student experience in the Coordination of Popular Education of the Pró-Rectorry of Extension of the Federal University of Paraíba. Data production was developed during extension activities in the field of living practices. The methodological tools used were documentary research, reports and informative texts, using the methodological approach of Critical Discourse Studies. The Popular Education was the guiding thread of this theoretical-methodological process that was systematized in Brazil by Paulo Freire. This one, had as its objective the construction of the emancipatory knowledge, in which the subject is the protagonist of its process of historical identity considering its social reality. The result analyzed and discussed is the importance of university extension in popular education, as a possibility of experience and construction for a new pedagogical view. This work contributes to guide educational practices that instigate the overcoming of the disadvantages and vulnerabilities that are submitted to socially subordinate subjects. Thus, the study brings to the debate the importance of popular education in an experience of university extension and its contribution to the education of the pedagogue.

Palavras-chave: Extensão universitária. Educação Popular. Pedagogia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	p.13
1.1 Caminhos por onde andei.....	p.13
2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....	p.18
2.1 Extensão universitária e extensão popular.....	p.23
2.2 Educação popular em direitos humanos.....	p.27
2.2.1 Educação popular para os direitos humanos no dia a dia e no âmbito educativo.....	p.29
2.3 Formação do pedagogo.....	p.31
3. METODOLOGIA.....	p.34
4. ANÁLISE DOS DADOS	p.39
4.1 1º Excerto do relatório do curso de formação EDPOPSUS.....	p.39
4.2 Sobre o 2º Excerto do relatório do Curso de Formação em EDPOPSUS..	p.41
4.3 Sobre o 3º Excerto do relatório do Curso de Formação em EDPOPSUS..	p.44
4.4 Análise do Excerto do CINE CLUBE PF.....	p.46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.48
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.50

1. INTRODUÇÃO

O processo histórico da educação popular tem seu marco inicial no final do século XIX e início do século XX, e é fruto de reivindicações de setores sindicais na luta contra a condição de desvantagem social e política vivida pelas pessoas das classes subalternas (MELO NETO, 2015). Neste período, era um fato maior ainda o processo de elitização excludente no que tange o acesso à educação pública. O ensino era tradicional e conservador com processos verticalizados de “transmissão do conhecimento”. No Brasil, a *educação popular* surge como um processo metodológico educacional sistematizado por Paulo Freire nos anos 50 e 60, e propunha uma construção de conhecimento crítico, no qual o sujeito compreendesse sua história e realidade social de forma emancipatória.

Atualmente, a *educação popular* se apresenta para além da educação formal ou não formal, encontrando-se intrínseca à organização do povo em busca de seus direitos em diversos setores, na superação das diferenças sociais, lutas possibilitadas também pela educação. É importante compreendê-la como um fator de direcionamento teórico-político-metodológico, o que nos possibilita pensá-la como um instrumento importante na construção do conhecimento no campo da formação de pedagogos e pedagogas. E apesar do ganho teórico e prático que essa discussão possibilita, mesmo considerando os avanços propostos nos *projetos políticos pedagógicos* dos cursos de Pedagogia nessa última década, a formação continua orientada, de fato, por processos tradicionais.

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), também está dentro deste contexto, entretanto, espaços onde a *extensão* assume uma contribuição formadora, culmina numa experiência que pode tornar-se transformadora quando orientada pela *educação popular*. Nessa perspectiva, a Coordenação de Educação Popular (COEP), da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB, apresenta-se como um espaço que articula processos de *extensão universitária*, *educação (educação popular)*, e *movimentos sociais (participação popular)*.

A COEP foi fundada em agosto de 2013, fruto de uma iniciativa institucional para suprir demandas (“provocações”) de grupos orgânicos que militavam no campo da extensão universitária, tendo como fio condutor a *educação popular em saúde* e que debatiam uma proposta política contra hegemônica de extensão para a UFPB. A gestão entendeu a potencialidade desse movimento e sugeriu essa criação com o objetivo de

intermediar e sistematizar esses processos. A proposta oficial vem na intenção de “contribuir de forma crítica para o desenvolvimento da perspectiva teórico-metodológica da Educação Popular na extensão universitária”, de acordo com sua Resolução nº 25/2013 do CONSUNI/UFPB.

A nossa experiência como extensionista de 2015 a 2018 no espaço da COEP possibilitou o contato com movimentos sociais, coletivos orgânicos da extensão e outros sujeitos coletivos (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST/PB, Conselho Estadual para a Promoção da Igualdade Racial – CEPIR/PB, Conselho Municipal LGBT, Liga Canábica, dentre outros) e assim construímos coletivamente processos dialógicos de troca de saberes, construção de políticas públicas sociais afirmativas, gestão participativa e emancipação popular.

Nesse espaço institucional, ferramentas não formais de construção do conhecimento estavam implícitas nos princípios da proposta central da COEP, inclusive no seu Programa de Estágio para estudantes das áreas de Educação, Ciências Sociais e Humanas, Comunicação e Artes. Nossa experiência nesse estágio durante três anos proporcionou uma rica e intensa vivência pedagógica relacionada a nossa área acadêmica, permitindo conhecer outras possibilidades *para além* da formação tradicional em Pedagogia.

Assim sendo, destacamos a importância de discutir essa formação mediada pela extensão universitária, considerando, como já enfatizamos anteriormente, eixos teóricos da educação popular, movimentos sociais e políticas públicas afirmativas, as quais permitem reorientar uma atuação do profissional da Pedagogia de forma ética, política e social, fortalecendo o engajamento e o comprometimento com uma sociedade em que a educação seja uma ferramenta em defesa da democracia, autonomia e liberdade.

Nosso estudo teve por objetivo analisar a educação popular numa experiência orientada pela extensão universitária no espaço institucional e sua influência na formação em pedagogia. Os objetivos específicos foram: apresentar um breve histórico da educação popular e dos direitos humanos no Brasil, entrelaçado ao processo de formação do pedagogo e a importância da extensão universitária, tendo como fio condutor a educação popular como potencializador desta formação.

A abordagem metodológica escolhida para este trabalho é a dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), através das análises dos documentos construídos a partir das atividades desenvolvidas por meio da Coordenação de Educação Popular. Foram analisados dois documentos, sendo um referente ao relatório do processo de tutoria pelo

projeto de formação de Educação Popular em Saúde (EDPOPSUS) e o outro a atividade do Cine Clube Paulo Freire.

Essa pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma: um primeiro capítulo introdutório; o segundo capítulo, intitulado *Trajetória da Educação Popular no Brasil*, no qual apresento alguns marco históricos deste percurso, além da discussão da extensão universitária e popular, seguindo do contexto histórico e construção teórica, também uma discussão pertinente sobre formação do pedagogo diante dos conceitos discutidos e apresentados; e o terceiro capítulo, perpassando pela metodologia e análises dos dados utilizando os referenciais teóricos necessários; ao final, temos as considerações finais.

1.1 Caminhos por onde andei

Eu nasci na zona Oeste da cidade de Natal-RN. Criada até os 08 anos de idade pela minha mãe e meu pai em um bairro de classe média de Natal, após essa idade passei a morar com minha avó e demais familiares em um bairro periférico da cidade. Neste novo espaço tive contato com outra realidade social, tanto de dentro de casa como fora dela, minha avó professora da rede básica de ensino do estado do Rio Grande do Norte, foi quem me orientou e me ajudou a construir o meu olhar sobre a nova realidade que eu fazia parte, então, fui construindo uma identidade pautada em cima desta realidade que externamente era violenta e desigual, em contrapartida, de muita força, organização e luta para sobreviver todos os dias.

No ano de 2011, o Brasil passava por um processo político bem peculiar e raro, tínhamos uma presidenta eleita em nosso país, filiada a um partido de centro-esquerda, houve uma economia estabilizada enquanto mundialmente vários países sofriam pela crise econômica. Neste mesmo momento tivemos um grande avanço das discussões de gênero, sexualidade, feminismo e raça. Neste período que conheci os movimentos sociais e a extensão universitária do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), essa extensão me possibilitou ter acesso ao mundo acadêmico e discussões amplas sobre desigualdade, direitos trabalhistas, direitos das mulheres e temas correlatos.

Começar a frequentar de forma mais orgânica os espaços acadêmicos - mesmo ainda sendo secundarista - também me ajudou a estar organicamente nos espaços dos movimentos sociais. Em 2012 iniciei um curso de capacitação pelo IFRN chamado “Multiplicadores da Temática de Gênero, Educação e Cidadania”, o contexto no Brasil estava em torno do julgamento do mensalão do Supremo Tribunal Federal e o então aparecimento de um ministro chamado Joaquim Barbosa. Toda a euforia em cima de Joaquim não se dava apenas para a importância do caso, mas sim por ser um ministro

negro, já que a área jurídica até hoje permanece hegemonicamente branca, então, para além do gênero os debates sobre raça começam a ganhar uma visibilidade ainda maior, consequentemente começou a fazer mais parte de mim. Neste mesmo ano a presidenta Dilma institucionaliza as cotas raciais e de classe no Brasil em todas as instituições federais e não paramos por aí. Também tivemos a aprovação do aborto no caso de crianças anencéfalas que passa a ser descriminalizado; uma mulher assume pela primeira vez na história um cargo de alto escalão na Marinha do Brasil e tudo isso contribuiu para um grande avanço e reconhecimento das pautas entre as mulheres. Começo a militar organicamente no Movimento da Revolta do Busão, Rede de Educadores Popular, Coletivo Autônomo Feminista Leila Diniz (CAFLD) e na Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), participando de manifestações, debates, formações e encontros nacionais.

Em 2013, para além do movimento de mulheres, inicio a preparação para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio. Este ano foi bastante turbulento, marcado por diversas manifestações – com algumas conquistas - que levaram os brasileiros às ruas pela luta do transporte público e gratuito, pelo “desaparecimento” do senhor Amarildo¹, e pela luta dos direitos trabalhistas das trabalhadoras domésticas. Neste ano me inseri no Movimento Passe Livre (MPL-NATAL) e concluí o curso de Capacitação em Gênero. A turma terminou com tanto êxito que, ao final, as alunas resolveram permanecer e fundaram junto com os professores um Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero, Educação e Diversidade (NEGEDI), em que faço parte até hoje, realizando rodas de conversas, oficina, eventos e elaboração material acadêmico (cartilhas, artigos e entre outros) em comunidades quilombolas e indígenas dos Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba.

Em 2014, realizei o processo seletivo ENEM e fui aprovada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, neste mesmo ano viajei para Cuba para participar do meu primeiro evento internacional: VIII Encontro Internacional “Presença de Paulo Freire” pelo Negêdi, com trabalho aprovado para apresentação, exatamente neste ano os Estados Unidos se reaproximava de Cuba, foi muito importante ver esse momento da política mundial de perto. Após esse momento, participei neste mesmo ano de meu segundo evento internacional: 13º Encontro Feminista Latinoamericano e do Caribe na cidade de Lima-Peru, este foi pelo Coletivo Autônomo

¹ O Caso Amarildo repercutiu nacionalmente, o senhor negro, pedreiro morador de uma periferia na cidade do Rio de Janeiro, foi abordado por um grupo de policiais em um bar em seu bairro. Levaram-no para uma “averiguação” na UPP (Unidade de Polícia Pacificadora) e desde então nunca mais foi visto e seu corpo também não foi encontrado, Amarildo foi torturado até a morte.

Feminista Leila Diniz /AMB /AFM /FundoELLAS, com oficina sobre Autonomia das Mulheres e construção de material visual para a Marcha de Mulheres que aconteceu no evento.

Na universidade, no ano de 2015, ingressei como estagiária na Coordenação de Educação Popular - COEP/PRAC/UFPB -, na função de apoio a promoção de cursos de formação e eventos de Educação Popular, Articulação e a Mobilização Social das ações em interface com os movimentos e práticas sociais populares. Nesta experiência pude vivenciar o estado da Paraíba através da extensão popular, construindo redes e organizações de luta e enfrentamento às desigualdades sociais nos quilombos e comunidades do estado.

A partir deste momento pude compreender a importância da extensão universitária e dos movimentos sociais, pois o lugar que estou a ocupar foi construído e fortalecido através da extensão e em especial, a popular e dos movimentos sociais, que me proporcionou a chance de lidar com todos esses momentos no decorrer da minha vida até chegar à academia de maneira mais fortalecida e com a compreensão bem mais ampliada com relação à educação popular e direitos humanos.

2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Para pensarmos sobre os processos históricos da educação popular no Brasil é necessária uma atenção destinada a dois pontos: o institucional e o político; cada um apresenta características próprias, e se apresentam metodologias, avaliações e maneiras de desenvolvimento das atividades. Assim, “em relação ao conceito, ao longo da história brasileira, a Educação Popular se constituiu num termo polissêmico.” (MARCO DE REFERÊNCIA, 2014, *s.n*), pois o termo popular está imerso em uma variedade de conceitos, visto que “popular adquire uma plasticidade conceitual, exigindo, para os dias de hoje, uma definição que, rigorosamente, passa por movimentos dialéticos intrínsecos ao próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição e atualizado para as atuais exigências” (MELO NETO, 2015, p.33).

Alguns desses vários sentidos são vistos, por exemplo, em algumas ocasiões quando ela é apontada como processo da garantia de educação pública, gratuita e de qualidade via Estado (institucional), já em outros ela é conceitualmente vista como prática pedagógica envolta de uma visão libertária (metodológico), também como a atuação do campo de disputa dos projetos políticos na busca da emancipação e defesa da mudança de realidade social (político), “ser popular, portanto significa estar relacionando as lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora (maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a contestação” (MELO NETO, 2015, p.34). Para além dos já apontados, observamos um quarto, no qual está atrelado à construção de recursos humanos para servir e manter o mercado, com foco no progresso econômico, industrial, que compreende o sociopolítico como algo imutável. “Uma perspectiva de educação que se preocupa mais com a transmissão de conteúdos e técnicas do que com a formação humana” (MARCO DE REFERÊNCIA, 2014, *s.n*).

Segundo o Marco de Referência (2014), apesar de concordar com a importância das lutas em defesa da escola pública, é importante, antes de tudo, compreender que a Educação Popular é muito maior que a ênfase na educação, quando analisamos a proposta de educação emancipatória, esta ultrapassa os espaços escolares, mesmo sabendo da importância estratégica destes para a efetivação de outro projeto de sociedade. Logo, a concepção de educação popular partindo deste pressuposto, constitui-se historicamente dos movimentos sociais ao final do século XIX e início do XX, na luta pelas questões raciais com propostas de libertação dos escravizados e no

“contexto de lutas de classe e que tinham, dentro do sistema capitalista, a disputa de um projeto alternativo a este sistema” (MARCO DE REFERÊNCIA, 2014, s.n).

Esses operários libertários que assumem a hegemonia dos “contra a ordem” no período que vai de 1910 a 1922, tinham como concepção de educação popular a luta contra o Estado, a luta contra o capital, contra a Igreja e a favor da liberdade, assim os princípios que sustentavam as práticas educativas se fundava na razão e não na fé, visando à formação de homens livres. (MARIALVA, 2009, p. 3, *apud*. PALUDO, 2001).

Rememorar a força nacional frente à educação popular como educação do povo, para o povo e com o povo, há de nos apontar para as lutas e resistências históricas. A educação popular de acordo com MARIALVA (2009, p. 2, *apud*. PALUDO, 2001) iniciou-se antes da Proclamação da República, com fins para contribuir na libertação dos escravizados no ano de 1888, auxiliando no processo de conscientização dos direitos. As elites econômicas não deram ênfase à educação popular no período da Primeira República, existiam outras preocupações, sendo essas baseadas na manutenção dos privilégios.

Ainda segundo MARIALVA (2009, p. 3, *apud*. PALUDO, 2001), de 1889 a 1909, o Movimento Operário utilizou a Educação Popular como estratégia para contribuir no processo de compreensão dos trabalhadores dos seus direitos, que então passariam a exigir o ensino nas modalidades técnico-profissional, a extensão do ensino básico, todos de maneira gratuita, transformando-se em ativistas contra as injustiças, desigualdades e a má distribuição de renda. Passaram a querer unir os saberes, tanto científicos como os comuns à prática do seu trabalho, o que apresentou uma movimentação no processo educacional, colaborando com a criação de formações políticas sempre entrelaçados com os ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda.

Logo em 1922, a Educação Popular ganha outro sentido, para além da luta pela escola pública, gratuita, universal e laica, passa também a reivindicar uma escola “unitária”, ou seja, uma mesma forma de ensino para todos e todas. Intensifica-se com outras vozes na década de 1930, por exemplo, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; incorporam outros atores sociais nas décadas de 1950 a 1970, principalmente os movimentos populares e estudantis; (MARCO DE REFERÊNCIA, 2014), sofrendo como represália, a coibição e o silenciamento estabelecido pela Ditadura Militar; retomando as pautas históricas no processo de reabertura política do

país, sob a liderança do Fórum em Defesa da Escola Pública; seguindo firme nas últimas décadas sendo conduzidas pelas instituições públicas, entidades de pesquisa e movimentos sociais orgânicos que organizados por meio de fóruns de debates, continuam a denunciar a falta de cumprimento constitucional da educação como direito de todos.

Ainda segundo o Marco de Referência (2014), os movimentos com ideais emancipatórios e libertários também estão no espaço da Igreja Católica com os movimentos de base e popular, nascidos na década de 1960, seguido das organizações estudantis formada por secundaristas e universitários/as, que estimularam as lutas que precedem o regime militar e seguem como resistentes a tal. No entanto, SEGUNDO MELO NETO (2014, p.40), os movimentos de educação iniciados pelos movimentos sindicais de trabalhadores não obtiveram apoio no âmbito universitário, “as tentativas de algum segmento voltadas a atividades de educação popular foram conduzidas pela extensão universitária, compreendida como realização de cursos, solução de problemas sociais ou mesmo divulgação de ideias e princípios salvadores”, ou seja, a participação da universidade não foi de fato pela libertação das opressões, mas sim como realização de uma obra social pela disseminação das ciências, artes, entre outros; o que se observava era como o discurso pelo popular era incorporado de uma maneira “falaciosa”, pois na prática utilizou-se o nome das classes subalternas em benefício das classes dominantes. Logo em seguida, os sindicatos e as outras organizações políticas se organizam na luta e defesa da reabertura política no país em meados dos da década de 1970.

As associações de moradores e de bairros que, junto aos espaços constituídos nos conselhos em várias áreas sociais, têm tentado manter esta luta por outra sociedade, que se espelha nos princípios da Educação Popular; nas últimas décadas cabe destacar que muitos destes sujeitos coletivos e de luta pela educação popular emancipatória, constituíram-se institucionalmente, em organizações não governamentais ou permanecem em fóruns e movimentos autônomos (MARCO DE REFERÊNCIA, 2014).

Na década de 1980, pós-ditadura militar, os processos de organização política e popular se expressam de maneira significativa com formação de consciência coletiva da luta por direitos e reformas sociopolíticas, apresentam-se, nestes processos, inúmeros movimentos como: movimento sindical urbano, movimento estudantil, movimentos populares, movimento popular de saúde, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho Indigenista Missionário, Pastoral da Terra, dentre outros.

Então, a educação popular passa a ser novamente evidenciada e experimentada como política pública e a fomentar processos educativos com a população, através dos orçamentos participativos dos municípios. Em 1989, Paulo Freire já se encontrava no Brasil após o exílio, e foi convidado para compor e assumir a Secretária de Educação do município de São Paulo. É importante ressaltar as outras iniciativas em diversos campos de atuação, em que a Educação Popular se torna ferramenta para formação e mobilização política, mostrando o avanço na visão da educação popular que ultrapassa os espaços escolares.

Na década de 1990, temos um avanço da hegemonia neoliberal, o capitalismo financeiro passa a reger a organização do modo de produção, a mudança nos meios de comunicação altera o modo das relações sociais e consequentemente a identidade de classe trabalhadora fragiliza-se aos poucos. Neste período, é traçada a refundamentação da educação popular e a discussão sobre Estado e educação popular, tanto em âmbito de Brasil quanto América Latina.

Strelhow (2010) observa uma das campanhas governamentais que são criadas em 1998, sendo o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) “com o Programa Alfabetização Solidária (PAS), parecia que estávamos tendo um replay das campanhas das décadas de 40 e 50”, que apresenta inúmeras complicações, pois como o MOBREAL tinha a intenção de realizar formações aligeiradas, com profissionais semipreparados, reforçando também a imagem do analfabeto como um incapaz através de campanhas “adote um analfabeto”.

Neste mesmo período, “o refluxo imposto pelo período ditatorial é gradativamente transformado em perspectivas, propostas e projetos” (MARCO DE REFERÊNCIA, s.n. 2014); contudo, esse refluxo acontece “em um período diferente da história, que requer atualização das práticas à altura das transformações pelas quais passamos” (MARCO DE REFERÊNCIA, 2014), e se apresenta e difunde-se experiências de Educação Popular relacionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), como o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) que procurava trabalhar o processo de alfabetização a partir dos lugares socioeconômicos dos educandos/as juntamente com os movimentos populares, plebiscitos populares e diversas organizações da sociedade civil.

Em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Este programa estava vinculado essencialmente ao Instituto Nacional de

Colonização e Reforma Agrária (INCRA), universidades e movimentos sociais. STRELHOW (2010)

Os anos 2000 passam por mudanças que alteram um pouco o cenário, principalmente na América Latina, onde é visualizado uma abertura de possibilidades para retomar o estímulo e fortalecimento da Educação Popular, o êxito em várias lutas sociais populares possibilitaram que diversos candidatos que estavam mais próximos e engajados com as causas dos menos favorecidos no Brasil e na América Latina fossem eleitos, no entanto, em termos globais, o capital financeiro e da privatização foi revigorado. Segundo o Marco de Referência (2014, p. s.n):

Perdeu a centralidade o debate em torno da noção de classe social, conflito, ruptura e revolução, sem que as principais questões levantadas por estas categorias fossem aprofundadas. Novas formas de lutas sociais se articularam via Fórum Social Mundial. As possibilidades de articulação e construção de processos educacionais emancipatórios expandiram-se a partir das novas tecnologias da informação e da transformação do conhecimento e da ciência em meio de produção.

Com essa nova face do meio de produção, apresenta-se a militância cibernética que se encontra com as lutas populares das grandes periferias urbanas e do campo, com movimentos de mulheres, jovens, negros e negras, população LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transexuais, Queer, Intersex), movimento antimanicomial, movimento de trabalhadores, dentre outros, o que possibilitou que novas formas de organização com um grande alcance de mobilização, que acabam muitas vezes possibilitando a união de uma luta em esfera global. Neste espaço, a educação popular busca se reconstituir sem deixar seu objetivo transformador de lado, que não deixa de ser um desafio frente às organizações da sociedade e movimentos sociais populares que estão sempre presentes em uma enorme gama de ações de formação e de cultura de 2000 até os dias de hoje, “por outro lado, nunca foi tão necessária e atual uma educação voltada para a construção democrática de um projeto de nação e de mundo, que supere as desigualdades que ainda marcam nosso tempo” (MARCO DE REFERÊNCIA, 2014, p. s.n).

A Educação Popular, partindo dos movimentos de educação desde o final do século XIX até a universalização do direito a educação pública, gratuita e de qualidade, sempre acompanhou os diversos debates e lutas sociais das diversas áreas, ou seja, pensar na reconstituição histórica de maneira intersetorial é pensar como a educação popular produziu experiências em contextos que estão atravessados em uma relação

entre setores sociais civis e estatais, junto à construção de políticas públicas, ocupando esse lugar de maneira relutante frente às políticas opressoras.

Sendo assim, o Marco de Referência (2014), debate a Política Nacional de Educação Popular, como uma concepção político metodológica, que pode fomentar a construção de políticas públicas democráticas, com participação popular em benefício das classes menos favorecidas.

Observamos então que o conceito de educação popular vai se caracterizando a partir de uma relação dos sujeitos com a construção dessa concepção e prática, ou seja, com construções coletivas baseadas em princípios da educação popular como: horizontalidade, emancipação, autonomia, diálogo, dentre outros, o que norteia a atuação, unindo características em comum junto aos setores populares produzindo potenciais de transformação à condição hegemônica.

Dessa forma, podemos manter uma coerência histórica com a trajetória conceitual e prática da educação popular, que valorize as manifestações e mobilizações do povo em todas as fases em que a educação popular esteve presente.

2.1 Extensão universitária e extensão popular

A extensão universitária é uma das três dimensões que compõem o tripé indissociável da Universidade: ensino-pesquisa-extensão e o seu caráter central é o diálogo com a sociedade. Na concepção freiriana, assume-se que a extensão popular é a comunicação, mas é importante lembrar que, no decorrer do processo de aprendizagem, só aprende aquele que se apropria deste conhecimento, modificando em aprendizagem, podendo, com isso, reinventá-lo, assim, o conhecimento é uma constante construção de aprendizagens, da mesma forma que a extensão é em comunicação.

Dessa forma, a extensão aborda outras perspectivas de aprendizagem com conhecimento diverso, interdisciplinaridade e heterogeneidade. Permite “trocas” fora das salas de aulas, laboratórios e da própria instituição. Segundo Zenaide (2005) a extensão universitária no Brasil está associada as questões sociais e aos processos de lutas sociais, visibilizando a universidade como um campo de atuação social, desempenhando um papel importante na promoção e na defesa dos direitos humanos. A extensão compreendida no campo associativo, segundo Freire (1983, 1.13), tem como “o termo extensão [...] relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc”, ou seja, como um processo de colonização e assistencialismo.

Trazendo para os dias de hoje de maneira crítica, a extensão, quando vista de maneira ampla, se contrapõe ao assistencialismo, já que a mesma busca estimular a universidade a perceber e sistematizar seu papel de diálogo com a sociedade, deixando claro qual o seu grau de responsabilização para a construção do saber, das trocas de vivências e da transformação social em que integra o sujeito pesquisado ao retorno social, desconstruindo a objetificação e apropriação acadêmica dos “objetos” estudados. Assim, muito mais que uma devolutiva social, a extensão tem como dever a troca dialógica com intuito de desconstruir o processo hegemônico de retenção do conhecimento acadêmico. Segundo Melo Neto (2014, p.40):

Nessa condição, a extensão busca atender as multiplicidades de perspectivas em consonância com os seguintes princípios: a ciência, a arte e tecnologia, devem alicerçar-se nas prioridades da região; universidade não pode entender-se como detentora de um saber pronto e acabado; a universidade precisa participar de movimentos sociais, visando à construção da cidadania.

A Política Nacional de Extensão Universitária foi criada pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão da Universidade Pública Brasileira (FORPROEX) com a iniciativa de efetivar o compromisso das universidades, por meio dos pró-reitores de extensão, reafirmando a importância da extensão como um instrumento de transformação social em que busca justiça, solidariedade e democracia. A versão prévia do documento ampliou uma grande discussão sobre as fronteiras e a capacidade do Plano Nacional de Extensão de 1999, que foi apresentado no XXVI Encontro Nacional, realizado em novembro de 2009, na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

No Encontro Nacional XXVII, que ocorreu em Fortaleza (CE), em julho de 2010, o documento foi apresentado e debatido, após a discussão e inclusão das contribuições a política passa a ser aprovada no XXXI Encontro Nacional, que ocorreu em Manaus (AM), em maio de 2012. Entende-se que a partir do seccionamento da política, tivemos uma grande vitória, pois a política passa a afirmar e reafirmar o espaço da extensão na universidade.

Concebendo esta Política como uma conquista da Universidade Pública e, portanto, da própria sociedade brasileira, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras convida professores, alunos e técnico-administrativos a empreenderem os esforços necessários para dar materialidade ao seu conteúdo, tornando-a um instrumento efetivo na (re) formulação, implementação

e avaliação das ações de Extensão Universitária. (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012).

As universidades públicas brasileiras, por meio das ações no campo da extensão, têm contribuído para a construção de um processo de redemocratização do ensino superior, bem como da organização social do Brasil.

Desta forma o estado da Paraíba se destaca no protagonismo com experiências pioneiras em educação popular e direitos humanos, mais precisamente nas décadas de 60,70 e 80, quando diferentes professores e professoras, estudantes universitários/as em processo de organização social junto aos serviços do Centro de Assessoria do Trabalhador Rural, Centro de Defesa da Arquidiocese, Associação Paraibana dos Amigos da Natureza, Movimento Feminista, Central dos Movimentos Populares, dentre outros, construíam dessas práticas organizações, respaldo e fortalecimento do engajamento da educação não formal à processos de luta pela redemocratização, que incentivou a criação de outras experiências no campo da extensão.

Segundo Zenaide (2005), na Universidade Federal da Paraíba, essas práticas de extensão vêm sendo desenvolvida desde 1990 através da Pro Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, juntamente com as Assessorias de Extensão dos Centros, promovendo programas e projetos junto aos grupos de minorias do estado da Paraíba, estes setores desenvolvem programas e projetos de extensão em parceria com a Comissão de Direitos Humanos. Os projetos e programas são de temáticas diversas como a cultura de paz nas escolas, comunidades e povos tradicionais, grupos de homossexuais, idosos, afrodescendentes, dentre outros.

Ainda de acordo com a autora supracitada, o público da extensão universitária é amplo e engloba vários grupos e setores, desde os segmentos populares até as instituições públicas do sistema de educação, saúde e segurança. O caminho da extensão universitária é cidadã, visto que há o encontro com a sociedade; entende-se que a universidade constrói seu caráter de pública através da sociedade civil. A “extensão também é vista como atividade promotora de conhecimentos” (MELO NETO, 2004, p.15) e construção de uma perspectiva teórico-prática, dessa maneira fomenta um olhar crítico, como nos orienta Freire (2000) a criticidade é o processo de consciência da possibilidade de luta pela conquista e preservação da liberdade de agir e pensar.

Nesta perspectiva, é que se insere a extensão universitária popular., e para pensá-la, torna-se necessário defini-la. A partir de então, é preciso compreender dois conceitos fundamentais, sendo esses, o que é extensão e o que é popular. O primeiro entendido “como trabalho social útil com intuito de conectar o ensino e a pesquisa”

(MELO NETO, 2014, p. 45), caracterizando-se como um dos eixos da atividade acadêmica universitária. O segundo entendido como tudo aquilo que vem do institucional, pois o termo popular tem sido um conceito que tem se apresentado por várias óticas entre militantes partidários e/ou de movimentos sociais, refletindo em ações e projetos em áreas urbanas e rurais. Outra definição do popular está ligada às classes sociais, em particular à classe trabalhadora.

Segundo Melo Neto (2014), a construção desta perspectiva teórico-prática pede uma caracterização, inicialmente dicotômica, de que tipo de sociedade se deseja superar e as políticas dominantes. Surge então um olhar crítico sobre o que se vivencia, abrindo a possível tentativa de ações com uma perspectiva coletiva de superação, partindo de uma melhor compreensão de que lugar estamos disputando e vivendo.

Assim, compreendemos extensão popular como um trabalho social útil que liga a universidade à comunidade, configurando uma relação dialógica do conhecimento, ou seja, uma troca de saberes. Quando pensamos a extensão como popular, precisamos compreender que essa precisa ser vista e entendida como trabalho útil e social, que contribui e possibilita a inserção do sujeito na realidade para que aconteça o processo de assimilação por parte deste sujeito colaborando então para uma extensão não alienante. Segundo Melo Neto (2014, p. 46):

A extensão configura-se e caracteriza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de por em mútua correlação o ensino e a pesquisa, portanto é social na medida em que não será uma tarefa individual; é útil considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. É um trabalho que tem sua origem a intenção de promover o relacionamento entre ensino e pesquisa.

A extensão que estiver sendo guiada pelas bases da dimensão popular, será configurada como extensão popular. Como se vê, é necessária uma definição que percorra por movimentos dialéticos e intrínsecos ao próprio conceito, mesmo estando inseridos no marco de base tradicional da extensão, é necessária uma atualização dessas ações para que acompanhe as novas demandas que estão postas às maiorias marginalizadas (minorias sociais).

Ao revelar a dimensão do popular, “o conceito de extensão passa a considerar as dimensões fundantes do adjetivo como a origem e direcionamento das questões que se apresentam” (MELO NETO, 2014, p.47), dentre essas, o componente político essencial e norteador das ações; com destaque, o popular que esta tracejado por metodologias que indiquem os seguimentos das ações, “acompanhadas de

seus aspectos éticos (diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo) e utópicos (autonomia, liberdade), que hoje é uma exigência social” (MELO NETO, 2014, p.47).

Quando exposto a dimensão do popular, a extensão ultrapassa os muros institucionais, e acaba superando seu exercício, adquirindo como um trabalho social a dimensão da exteriorização, englobando ações educativas em movimentos sociais e demais instrumentos organizativos da sociedade civil ou do Estado. A categoria trabalho é um componente central deste conceito.

Como trabalho social útil com a intencionalidade de transformação, direcionando aos setores sociais excluídos, a extensão popular realiza-se no conjunto das tensões de seus participantes em ação e da realidade objetiva. Nesta perspectiva, a extensão popular contém uma metodologia de trabalho social que desenvolva uma visualização maior das contradições do modo de produção dominante, mesmo que os trabalhadores tenham pouca escolaridade e baixa qualificação, elementos promotores de exclusão, sobretudo nesses setores sociais. (MELO NETO, 2014, p. 48)

A realização de ações educativas que pautem os princípios éticos, com ênfase no coletivo e atenção voltada às minorias sociais, conduzirá como garantia de construção de alternativas possíveis, intimidando modelos de produção que preservem e fortifiquem os mecanismos de exclusão. Portanto, as ações educativas em extensão popular tem a capacidade de mostrar a opção pelo trabalho social útil que possui intenção apontada para a organização dos coletivos e setores sociais, buscando sua autogestão e valorização. (MELO NETO, 2014)

Estas ações educativas presentes na extensão popular estão apontadas para ética dos fins e dos meios, parte do que faz a possibilidade de recuperação da ética na política. Neste aspecto, se desenvolve o trabalho social que tem como foco o exercício da democratização de todos os setores da sociedade, promovendo a participação de todos os envolvidos em extensão fomentando a educação aos direitos das pessoas.

Outros valores também são desenvolvidos no processo como o compartilhamento dos conhecimentos e das atividades culturais, comunicação entre os sujeitos, responsabilidade social, respeito às diferenças e as escolhas individuais e coletivas, direitos iguais, potencialização da dimensão comunitária e solidariedade.

Experiências que estão na construção do tecido social na busca de novos valores e objetivos, compõem um corpo ético que contribuirá para a construção de uma outra realidade de cultura política, por meio da extensão popular, como expressões de atitudes que superam todos os agentes impeditivos da busca por novas concretizações de sonho por liberdade, felicidade e justiça.

2.2 Educação popular em direitos humanos

Iniciaremos com a breve história dos direitos humanos, historicamente esta divide-se em dois âmbitos: civil e social. Os direitos civis estão associados à liberdade democrática: direito ao voto, à informação, moradia e diversidades sociais, essas incluem religiosa, raça, gênero e orientação sexual.

Os direitos sociais estão associados aos direitos fundamentais, como: direito a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e a convivência familiar e comunitária. Incluem a esses os direitos ambientais: à terra, cultura, à natureza e dentre outros. Os direitos humanos são universais e indivisíveis.

Universais porque abarcam todos os seres humanos, sem distinção alguma. Indivisíveis porque não existe uma hierarquia entre os direitos: todos são importantes, na medida em que promovem uma vida digna à qual todos devem ter acesso. A ideia de direitos humanos tem como fundamento uma cultura de paz. (EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS, 2015).

A cultura de paz preza por estabelecer normas e princípios entre as nações, buscando o bem comum de acordo com a ótica social de sociedade vigente. Os estudos baseados em diversos cientistas, entre eles, Comparato (1999) e Sarmento (2012) apontam para quatro gerações dos direitos humanos.

A primeira geração emerge com as lutas da burguesia revolucionária contra os estados absolutistas no século XVIII. Neste âmbito, prevalecia o jusnaturalismo e sua concepção atestava que o ser humano teria direitos naturais, ou seja, antes mesmo de formar-se cidadão, “existentes antes da formação da sociedade política. Cabe, portanto, ao Estado reconhecê-los e garanti-los. Assim, materializaram-se em direitos civis e políticos baseados na condição natural do homem” (EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS, 2015).

A segunda geração teve como base a reivindicação dos direitos sociais sob influência dos socialistas. Os direitos reivindicados vieram a surgir com os documentos consecutivos da Revolução Mexicana (1917), Revolução Russa (1917) e da República de Weimar (1919), neste contexto o estado era visualizado como agente responsável por promover as garantias e direitos sociais.

A terceira geração disseminou a ideia de tomada de consciência pela urgência de garantia dos direitos para os povos, principalmente dos países não desenvolvidos. Ao

final da Segunda Guerra Mundial pretendeu-se construir relações mais próximas com os países do ocidente, fortificando-se contra os países do oriente.

A quarta geração indicava o processo de afirmação dos direitos numa dimensão global, incluindo a questão ambiental, sustentabilidade e para o desenvolvimento saudável. No ano de 1946, a Organização das Nações Unidas (ONU) cria o Comitê de Direitos Humanos que foi incumbido de redigir a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em 1948, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos na Assembleia Geral da ONU, tendo como objetivo colaborar com a construção da paz por meio da cooperação entre as Nações, com foco no fortalecimento ao respeito universal à justiça, ao estado de direito e à garantia dos direitos humanos e liberdades fundamentais. Determina-se um conjunto de princípios fundamentais que envolvem os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. O Brasil adere às normas internacionais do campo dos direitos humanos pactuando com as obrigações convencionais, devendo então responsabilizar-se e assegurar-se perante as convenções dos direitos humanos. (EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS, 2015).

Esta declaração tem também como interesse instigar a promoção dos diversos sistemas de direitos, do micro ao macro, além de impulsionar um conjunto de fatores, destacando-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que provoca a curiosidade das pessoas ao despertar para interesse em assuntos globais, a institucionalização de padrões de valoração, mecanismos de avaliação dessas políticas, definição de princípios que tenham como foco fortalecer o poder dos grupos sociais dominados historicamente, a conscientização da organização de lutas transnacionais e ações coletivas em defesa dos direitos humanos, deixando expostos os violadores desta. (MELO NETO, 2007)

2.2.1 Educação popular para os direitos humanos no dia a dia e no âmbito educativo

Partindo para o papel da educação frente à efetivação dos direitos humanos, seja no âmbito diário ou nos espaços educacionais, observa-se o papel preciso para o exercício e efetivação desses direitos. É importante pensarmos sobre a importância da educação sistematizada pelos diversos paradigmas para contribuir no processo formativo com uma educação emancipatória, no intuito de somar ao processo de luta pelo reconhecimento dos seus direitos e do seu lugar social.

Uma educação que contextualize os direitos humanos de maneira local e global, que entenda que os direitos humanos são presentes nos espaços sociais, que a presença do mesmo seja não só em níveis intelectuais, mas no social, político e cultural, “passa a contribuir para a criação de uma cultura universalizante, sem aniquilar as culturas locais, e para o exercício do respeito, da tolerância, da valorização da diversidade e fortalecimento de regimes democráticos” (MELO NETO, p. 430, 2007).

Para contribuição da educação como possível realizadora desta proposta educacional, aqui é colocada a Educação Popular, já que esta abrange um mundo de metodologias que é construído a partir da necessidade do território. Segundo Melo Neto (2007, p. 430) “a educação que pode contribuir de forma decisiva para esses anseios, é a educação popular. O desafio que se abre, contudo, é traduzido pela qualificação posta à educação para os direitos humanos – popular”.

Logo, essa educação não pode ficar apenas no campo simbólico, é preciso uma continuidade das atuações e das resistências pelos direitos humanos para impedir as construções de ideias que a coloquem no lugar de inatingibilidade, abstração ou vácuo. Com relação à educação popular e direitos humanos em âmbito escolar, esta transpassa este território, pois não se prende apenas às questões cognitivas, mas está presente e guiada pela participação da comunidade em suas atividades.

Esta perspectiva está em busca de romper com as práticas metodológicas que geram um afastamento entre o docente e discente, compreendendo que vai para além da sala de aula, já que é preciso desenvolver atividades pedagógicas que construam o diálogo entre o docente, a instituição de ensino e a comunidade, possibilitando a troca sobre conhecimentos e questões mais amplas da sociedade. Esse caminho nos leva a pensar as possíveis estratégias para construção de uma educação popular, garantindo a pluralidade, espaços que promovam equidade e exercício da autonomia.

É nesse espaço de diálogo e de tomadas de ações que se expande as perspectivas da discussão dos direitos humanos, em todos os níveis da educação de sala de aula, seja no nível fundamental, médio ou superior. (MELO NETO, 2007). Esses princípios se apresentam em níveis e formas diferentes. No ensino fundamental e médio os valores que envolvem a educação popular devem estar alinhados pelas atividades promovidas pela escola, já que este espaço deve oportunizar e exercitar o mutualismo, respeito e a autonomia dos sujeitos, discutindo a diversidade cultural, religiosa e étnica, opondo-se às reproduções de opressões.

Nesse ambiente, pode-se aprender e exercitar a cidadania democrática, os direitos humanos, com todos os princípios listados compondo os indicadores para uma

educação popular e definindo a sua própria qualidade. (MELO NETO, 2007). Podemos salientar a necessidade da presença dos direitos humanos em um processo educacional que permeie esta temática, no Projeto Curricular Pedagógico (PCP), as produções, uso de materiais didáticos e a gestão escolar.

No Ensino Profissionalizante, é visível os direitos humanos como norteadores para incentivar o debate sobre o mundo do trabalho, buscando construir coletivamente um pensamento de não reprodução de um trabalho alienante. Com a Educação Superior, o ensino com eixo dos direitos humanos pode compor todos os espaços, podendo também encontrar a Educação Popular, pois assume uma dimensão para além do local, ampliando as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

No cotidiano, a educação popular orienta-se pela autonomia, coletividade, emancipação e autogestão. Sua prática acontece por meio da crítica, como desenvolvimento da capacidade humana em distinguir os fatores de cada fenômeno, a partir de um processo cognitivo. No dia a dia, as inquietações e reivindicações serão os instrumentos educativos executando-se em forma de direitos humanos.

São as lutas e pautas gerais como melhorias para o trabalho, direito a educação básica gratuita e de qualidade para todos (as), participação popular nos espaços sociais e entre outros, visto que “uma educação que vislumbra a mobilização e a organização de todo e qualquer processo que promova a participação das pessoas nos mecanismos de decisão. Os conteúdos e as práticas dessas reivindicações tornam-se efetivos como direitos humanos.” (MELO NETO, 2007, p.437).

Portanto, a educação popular para os direitos humanos apresenta-se como a busca pela superação das iniquidades, sempre se fazendo presente em momentos em que nossos direitos, as relações de trabalhos e a pedagogia estiverem sob o poder dos dominantes. Logo, a educação popular para os direitos humanos terá como dever questionar e construir coletivamente horizontes de transformação social.

2.3 Formação do pedagogo

Discutiremos, agora, a formação do/a pedagogo/a e sua presença nos espaços não escolares. A experiência vivida e construída até aqui, acontece, grande parte, fora dos muros da escola, isto não diminui a potência da prática educacional. Compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem acontece em espaços diversos, a presença do pedagogo bem capacitado para lidar com as situações adversas é imprescindível.

Embora o Plano Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aponte em suas competências, atitudes e habilidades sobre o trabalho em espaços escolares e não escolares como um processo de promoção do ensino-aprendizagem nas diversas etapas, o trabalho destas em aulas teóricas e práticas fica a critério da abordagem docente.

A lacuna que ficaria na formação por não ter sido oportunizado a vivência em espaços não escolares supriu-se através da extensão universitária, que reparou a defasagem existente na formação de pedagogo do curso de pedagogia da UFPB. Apesar de enxergarmos a lacuna existente na formação, a experiência da extensão universitária em que atuamos nos espaços formativos escolares e não escolares, como discente em Pedagogia, proporcionou usufruir dos conhecimentos obtidos durante o curso na prática pedagógica.

Concordando com Pimenta (1999), a partir do trabalho dos docentes orientadores da extensão e ensino, em que propiciou experiências distintas, porém complementares ao processo formativo, entendemos que a função docente deve ser baseada na contribuição para o desenvolvimento de habilidades, valores e saberes dos indivíduos. Tal fato foi possível, por meio desta experiência – através de ações, projetos, formações e mediações – que possibilitaram ferramentas que permitiram construir e ressignificar a identidade docente e prática para além do espaço escolar.

Pimenta (1999) ainda aponta a necessidade de rever a formação inicial e continuada a fim de construir uma identidade docente, uma vez que esta identidade é cambiante e flexível, sendo um processo de construção a partir do seu lugar. Assim como mencionado anteriormente, o motivo pela escolha da temática se dá pela construção dessa identidade, visto que a formação do professor também é perpassada pelos seus valores e sua posição político-pedagógico.

Pensar estes espaços não escolares vai para além das áreas jurídicas, administrativas, de coordenação ou supervisão, podendo encontrar-se nas relações de mediação de acordo com a área de atuação. A experiência vivida através da educação popular torna possível um exercício da prática pedagógica como mediadora entre os movimentos sociais e a instituição.

Restringindo ao campo de atuação de mediação vivenciado como extensionista com os movimentos sociais, é notável a necessidade de pensar a formação do/a pedagogo/a alinhada aos princípios da educação popular e direitos humanos, uma vez que é cobrado dos/as pedagogos/as uma amplitude em sua atuação. Isso só seria possível com uma aproximação aos eixos teóricos-metodológicos-políticos citados

acima. Com isso, para além da aproximação teórica, é necessária, neste campo específico, uma atuação prática, assim como Pimenta (1999) menciona essa formação também se dá através de nossas vivências que provavelmente farão parte de nossa prática pedagógica.

É importante destacar que, a educação popular e os direitos humanos devem estar nos processos formativos independentemente da área de atuação do pedagogo/a ou de qualquer outro profissional, pois, ambos estão alinhados aos processos de humanização e construção da identidade de si.

Por fim, a escolha política e social demarcada pela pesquisadora, com a discussão tendo como fio condutor a educação popular, dá-se por esta intrínseca relação entre sujeito político e vivência como partes integrantes dos grupos dominados que detalho a seguir.

3. METODOLOGIA

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa foram os Estudos Críticos do Discurso (ECD), processo teórico-metodológico iniciado nos anos 80. Segundo Van Dijk (p. s.n, t.d.a) “a denominação usual desta linha de pesquisa tem sido “Análise Crítica do Discurso” (ACD), defende um termo mais geral: “Estudos Críticos do Discurso” (ECD), para enfatizar que o estudo crítico não é um método de análise, mas possui dimensões teóricas e aplicadas”. Assim, “nenhuma definição de Análise do Discurso (AD) foi acordada que possa conter todo o conjunto de teoria e práticas que são aceitas atualmente sob esta denominação [...] precisamente por causa da variedade de práticas diferentes da Análise do Discurso”. (RUEDA, ANTAKI, t.d.a).

No entanto, alguns estudiosos do discurso concluem que “de fato, e pela mesma razão, também a análise do discurso em si não é um método; antes, constitui um domínio de práticas acadêmicas, uma transdisciplina distribuída por todas as ciências humanas e sociais.” (DIJK, p.11, 2008). Ou ainda, “as definições da Análise do Discurso, existem várias, desde orientações mais linguísticas até mais psicossociológicas, e nenhuma pretende ser absolutamente definitiva.” A terminologia Discurso não é adotada unicamente à linguagem, mas a todos os tipos de paradigmas. (NOGUEIRA *apud*. Iñiguez e Antaki, Willig, 2001, 1994,1999). Contudo, Mizockise (2005) e Dijk nos apontam qual campo social crítico que os Estudos Críticos do Discurso estão:

Os estudos críticos do discurso se vinculam ao projeto mais amplo de crítica do momento atual do capitalismo, por alguns chamado de globalização, economia global, economia ou sociedade do conhecimento, sociedade pós-industrial, entre outras generalizações que apontam para o surgimento de um tipo completamente novo de sociedade. Esses discursos compartilham a missão ideológica de demonstrar que essa tal nova formação social não obedece às leis do capitalismo clássico, entre elas a primazia da produção industrial e a luta de classes. (MIZOCKISE, p. 127, 2005).

Os ECD estão especificamente interessados no estudo (crítico) de questões e problemas sociais, da desigualdade social, da dominação e de fenômenos relacionados, em geral, e no papel do discurso, do uso linguístico ou da comunicação em tais fenômenos. Os Estudos de Discurso, mais especificamente, podem ser definidos como “críticos” se satisfazem um ou vários dos seguintes critérios, em que “dominação” significa “abuso de poder social por um grupo social”. (DIJK, p. 15. 2008)

Como mencionado acima, os Estudos Críticos do Discurso são um campo transdisciplinar, sendo assim, perpassam pela psicologia, filosofia, sociologia, comunicação, educação, dentre outros, ocupando um lugar social de criticidade a favor dos dominados, das classes subalternas, ou seja, está à disposição dos menos favorecidos com objetivo de descortinar e revelar as opressões de maneira sistematizada.

No que tange aos métodos, os Estudos Críticos do Discurso, são constantemente confundidos como um método de análise do discurso, porém, esta categoria de método é inexistente. Os ECD utilizam-se de qualquer método que seja importante para os objetivos dos seus projetos de pesquisa e os métodos são em sua maioria os utilizados em estudos gerais sobre o discurso. Sejam os estudos do discurso, ou os estudos críticos do discurso, ambos usufruem de uma enorme gama de métodos de observação, análise e de outros meios para coletar, examinar ou avaliar dados, para testar hipóteses, para construir e desenvolver teorias e para obter conhecimento. (DJIK, 2008)

Apesar dessa variedade metodológica, existem preferências e propensões em função da perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso, sendo esses enfatizados na relação do abuso de poder, com mais frequência, com respeito às condições e consequências sociais da escrita e da fala. Portanto, os métodos são escolhidos de maneira que o pesquisador tenha condições de elaborar uma contribuição para conquista social de grupos dominados, especialmente envoltos do domínio do discurso e da comunicação. (DJIK, 2008).

É importante compreender a discussão existente sobre neutralidade da pesquisa no campo dos ECD. Segundo Van Dijk (2008), os estudiosos desta área não são neutros, e tem como papel o comprometimento favorável aos grupos dominados na sociedade. Sendo isso assumido de maneira explícita, pois reflete sobre seu compromisso com a pesquisa e sua posição na sociedade, e “eles não são conscientes apenas cientificamente de sua escolha de tópicos e prioridades de pesquisa, teorias, métodos ou dados, mas são também conscientes social e politicamente” (p.16). As escolhas pelos problemas sociais não se dão por terem “curiosidade” para estudar, escolhem essas problemáticas com o anseio de colaborar para uma transformação social em favor dos expropriados.

Assim, os autores Van Dijk e Nogueira apontam a necessidade do pesquisador assumir uma postura perante a pesquisa, não sendo um agente neutro. Segundo Pimenta (1999) o professor também atribui suas vivências, experiências, histórias, valores, medos, anseios à sua prática escolar, reforçando mais uma vez para além do pesquisador, o lugar do professor como o sujeito/agente não neutro.

Visto isso, o local do qual essa pesquisa foi erguida, é de pesquisa, dentro do contexto de negritude e de periferia, educação popular, militante social, estudante, pertencente ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Inclusive, os pesquisadores podem “tentar influenciar e cooperar com “agentes de mudança” ou “dissidentes” cruciais dos grupos dominantes” (DJK, p. 16). Sendo assim, é necessário um posicionamento social do pesquisador. Pensando na formação do pedagogo e na discussão acima a respeito da neutralidade compreende-se esta como uma formação emancipatória? Será a sala de aula (ensino) o suficiente para formar profissionais em pedagogia para além das habilidades técnicas?

Nogueira (2001) afirma que é necessário assumir que não exista uma neutralidade diante dos estudos dos ECD, pois é um ponto fundamental compreender a visão de mundo e os valores próprios que cada pesquisador carrega, logo, esta abordagem exige que os pesquisadores exerçam a autoconsciência e a reflexividade.

Castillo (2012) discute os estudos críticos para a educação a partir da visão de Rogers. Inicialmente, nos mostra que partindo desta perspectiva supera-se a tendência dos ACD com relação aos textos escritos, já que no contexto educacional a maioria dos textos que são analisados advém de discurso oralizado em contextos interacionais. No que diz respeito à relação e o contexto da ACD, existem algumas contestações entre alguns estudiosos e analistas da fala e da conversação, sobre a importância e necessidade do contexto para a compreensão da interação.

O método perpassa por diversas críticas, sendo essas, a tendência analítica, como também a procura por dados para comprovação de sua teoria, sendo que o que ocorre é um silenciamento dos dados. Já na análise de Rogers há uma variedade de abordagens; traz um questionamento apresentado pelo mesmo do porquê de alguns estudiosos escolhem certas partes do texto e não outras “e como aqueles as categorias que escolhem podem dar conta de aspectos sociais, como ideologia, por exemplo, e como praticamente em nenhuma investigação esse fato foi explicado” (CASTILLO, 2012, p.139). A reflexividade e o papel do pesquisador fazem-se necessário para ampliar e refletir os limites epistemológicos da investigação a partir do seu lugar.

Os autores do artigo concluem que, apesar do grande interesse despertado pelo ACD no campo acadêmico, só agora está começando a aplicar na educação. Neste campo, a análise da interação é uma característica da ACD que a diferencia da aplicada em outros campos. (CASTILLO, p. 139, 2012, t.d.a)

Castillo (2012) aborda sobre a interrelação indispensável das análises onde expõe que, mesmo com o empenho dos educadores em construir caminhos para maiores políticas, práticas de liberdade e crescimento, as relações em sala de aula permanecem mostrando consequências do “inesperado”, por não saber lidar com o novo e o inesperado, caímos quase sempre na reprodução de opressões.

Neste ponto, podemos ir mais além se visualizarmos o processo educacional para além da sala de aula, também nos deparamos com esses “inesperados” em processos educativos informais que como nos formais desembocam em uma (re) ação opressora. Na ACD-educação dinâmica, a passagem dos estudos de textos escritos para textos resultantes da interação é transcendental, o que poderia levar a um repensar dos princípios básicos da ACD. Quando afunilamos o campo da educação para a Pedagogia Crítica com os Estudos Críticos dos Discursos, encontramos algumas proximidades entre as mesmas, as duas abandonaram as limitações a seus objetos de estudo como a questão da linguagem distanciada dos fatos sociais ou educação focada apenas nos processos de ensino-aprendizagem, levando em consideração as questões econômicas, políticas e culturais que são determinantes. (CASTILLO, 2012)

Para compreendermos melhor como este tipo de abordagem chega ao campo da educação, Castillo (2012) afirma que essa consciência crítica surge quando há uma mudança nos problemas de pesquisa e nos instrumentos de análise, logo, volta-se para as questões de gênero, raça, papel político do pesquisador, a função das instituições nas práticas, integração dos vários conhecimentos e saberes ao currículo. Então, os conceitos de educação bancária de Paulo Freire, entre outros, buscam descortinar as relações entre pedagogia e controle simbólico, sendo “uma corrente de pensamento crítico que é fortalecida na educação, e na América Latina está inextricavelmente ligada ao trabalho de Paulo Freire” (*ibidem* p.141).

Os ECD e a educação construíram uma interrelação necessária em que os objetivos das investigações mudaram. Agora, é sobre evidenciar os fatores que determinam a desigualdade, o lugar das instituições e o discurso neste processo, tendo um objetivo a emancipação, proporcionando acesso a materiais diferente dos ofertados pelos grupos dominantes e contribuindo por meio de práticas concretas na mudança da posição social dos grupos dominados.

Discutiremos a respeito da extensão universitária como uma ferramenta positiva no processo formativo dos discentes, através da Coordenação de Educação Popular e a importância desta experiência para a formação do pedagogo. Os eixos conceituais estão

em volta dos estudos na área de educação popular, direitos humanos, raça e formação do/a pedagogo/a.

Os documentos selecionados para análise são: O relatório do processo formativo pelo projeto de Educação Popular em Saúde – EDPOSUS, vinculado ao Ministério da Saúde e o texto informativo da atividade desenvolvida pela Coordenação de Educação Popular intitulada Cine Clube Paulo Freire, realizada no acampamento do Wanderley Caixe do Movimento Sem Terra-MST, localizado em Caaporã-PB, ambos os documentos foram construídos por mim quando participei dos processos acima citados, no período de 2015 a 2017 .

A escolha do material deu-se pela potência que as duas atividades citadas acima, bem como os autores escolhidos, e a influência destes na formação em Pedagogia, ampliando a visão do ser profissional docente e como estas experiências podem impactar positivamente no processo de formação do/a pedagogo/a.

O estudo discursivo dos materiais será feito através do diálogo dos autores Paulo Freire (1988; 2000), José Francisco de Melo Neto (2004; 2014; 2015), Danilo Romeu Streck (2012), Maria da Gloria Gohn (2015), Nilma Lino Gomes (2003;2012..), Selma Garrido Pimenta (1999) e os documentos Políticas de extensão universitária, Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB (2006).

4. ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro documento analisado é o relatório do Curso de Formação para Agentes Comunitários de Saúde (ACS), Agentes Comunitários de Endemias (ACE), Agentes de Vigilância em Saúde (AVS) – em conjunto com movimentos sociais, gestores e demais pessoas ligadas às questões de saúde – de Educação Popular em Saúde (EDPOPSUS), realizado pelo Ministério da Saúde no ano de 2017. A formação aconteceu na cidade de Patos, que fica no Sertão do estado da Paraíba, e contou com a presença de cerca de 30 alunos/as da cidade sede e arredores.

Os trechos discutidos do Relatório de Formação do Curso do EDPOPSUS fazem parte do capítulo da Trajetória Formativa. O primeiro excerto deste documento foi discutido através das contribuições do teórico Luckesi (2003), com uma discussão a respeito dos métodos avaliativos. O segundo excerto deste documento diz respeito ao processo formativo do curso, problematizado através dos teóricos: Lino Gomes (2003; 2012) e Carlos Brandão (2005). Neste, passamos pela discussão de cultura, construção de práticas sociais opressoras, a educação popular como eixo teórico- metodológico transformador, o papel da educação e do educador para desmistificação de certas práticas e discursos. O terceiro trata das ações contra hegemônicas causadas através deste espaço formativo, também fazendo o recorte da presença da educação popular como potencial de transformação social via processo educacional, utilizaremos, para isso, Maria da Gloria Gonh (2015) para discutir educação popular e movimentos sociais.

O excerto relacionado ao Cine Clube Paulo Freire foi uma atividade construída pela Coordenação de Educação Popular – PRAC/UFPB – em parcerias com o Programa Mais Saúde na Comunidade e o Acampamento Vanderley Caixe - MST/PB. Este trecho será analisado sobre as diversas propostas educacionais não escolares e como essas propostas tem uma grande potência em espaços como o analisado.

4.1 1º Excerto do relatório do curso de formação EDPOPSUS

“Uma dificuldade surgida no início era o fato dos educandos ainda terem a percepção que cada trabalho de campo deveria gerar um material escrito para ser entregue,

corrigido e que geraria uma nota, mas ainda nos primeiros encontros fomos problematizando o poder pedagógico e transformador desses instrumentos de aprendizagem, tal percepção foi essencial para elevar a qualidade das atividades e dos trabalhos realizados no campo.”

Esse parágrafo nos mostra como a percepção de uma educação-pedagogia dominante, alicerçada no modelo tradicional, ainda é presente. Esta turma era composta por uma diversidade de pessoas, tinham de profissionais da saúde, sindicalistas até doutorandos em filosofia. Contudo, a perspectiva de educação de maneira coletiva da turma era de que o processo avaliativo deveria permear por esse caminho para mantermos uma “ordem” de cunho punitivista para aqueles que não entregarem o material escrito e consecutivamente não obteriam a nota.

Quando problematizamos os instrumentos avaliativos questionados pelos educandos, levamos em consideração o conceito e importância de cada um, logo, mesmo não concordando com alguns pontos levantados por eles, respeitamos e fomos construindo os pactos como o guia que nos nortearia inclusive no que tange as avaliações e atribuições de nota. Tal como Luckesi (2003, l. 1) explica que antes de avaliar, é preciso ter uma “disposição psicológica”, ou seja, é necessário ter uma disposição de aceitar o que foi discutido nas formações, para só então, decidir como e o que será feito.

No que se refere aos métodos escolhidos na avaliação, foram “adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino” (*ibidem*, l. 4). A avaliação deu-se por meio das atividades desenvolvidas e apresentadas em sala de aula, dos debates e participação. As notas foram elaboradas em cima das avaliações citadas acima.

Durante o processo de ensino-aprendizagem do curso, os educandos foram compreendendo as avaliações e também a sua importância de dentro do eixo metodológico da educação popular, em que tudo que era posto no processo de ensino-aprendizagem era levado em consideração. Então, os mesmos passaram a sentir-se importantes e parte do processo.

Refletindo sobre o excerto do relatório, observamos como os sujeitos ainda estão doutrinados pela metodologia tradicional, de avaliação e/ou de ensino. Principalmente pelo fato que são trabalhadores/as que, mesmo passando o dia exercendo suas funções, ainda consideraram desconcertante o fato de questionarem o critério avaliativo (diferente do comum) escolhido pelas profissionais que aplicaram o curso, optando

assim, por procedimentos que não contribuíam para ampliação de conhecimentos, escuta, diálogo e reflexão.

No entanto, é preciso ressaltar que o modelo de entendimento educacional que os mesmos sugeriram era o único modelo conhecido por eles. O novo também gera medo e incerteza, porém, o importante como o próprio trecho do relatório menciona, foi a possibilidade que emergiu ao decorrer do curso para que eles pudessem compreender, analisar, sugerir e acatar as novas possibilidades metodológicas.

4.2 Sobre o 2º Excerto do relatório do Curso de Formação em EDPOPSUS

O diálogo com os outros educandos de outros territórios e com as educadoras possibilitaram um novo leque de conhecimento cultural, muitos que traziam em sua bagagem alguns preconceitos e intolerâncias puderam então se despir desses preconceitos através do curso do Edpopsus, conseguindo enxergar e se enxergar como sujeitos de diferentes culturas, respeitando e muitas vezes procurando conhecer algo que os mesmos negavam e/ou repugnava. De acordo, com relatos, os educandos falam que o debate sobre as diversas culturas proporcionou um novo olhar em sua relação de trabalho. Por exemplo, os ACS, ACE/AVS e demais profissionais que participaram do curso, relataram que o debate sobre a diversidade cultural fez com que os mesmos tivesse uma relação diferenciada em seu trabalho com a população, alguns desses profissionais por serem de uma religião evangélica, recusavam-se ou iam embargados de preconceitos ao atender ou ofertar um serviço a algum cidadão que fosse de matriz africana ou religião contrária a sua, que muitas vezes essa relação de trabalho gerou estigmatização ou impediu do cidadão ter acesso pleno aos seus direitos. Outra situação foi a relação com pessoas usuárias de drogas e/ou em situação de rua.

Este trecho reflete a importância de pensarmos sobre os processos culturais existentes em nós mesmo e nas relações sociais. Este excerto nos mostrará que os profissionais da saúde que exercem funções, também são carregados de princípios e valores, muitas vezes baseados em uma moral intolerante que prejudicava os grupos dominados, pois a estes era negado o direito a saúde. Esse direito só é garantido a partir das políticas públicas e a efetivação dessas por meio de recursos financeiros e humanos, então, é preciso pensar no processo formação destes que são ponte de acesso a garantia dos direitos fundamentais.

A discussão metodológica da neutralidade logo nos alfineta, quando observamos que os educandos são agentes/sujeitos que estão em movimentação nos espaços sociais e são carregados desses valores. Hoje não cabe mais discutir “o ser neutro”, pois sabemos que nossas ações e visualização de mundo sempre serão carregadas pela nossa

construção social. Por isso é necessário pensar uma formação que discuta a construção desses princípios e valores, tendo como fio condutor o respeito, a tolerância e o diálogo.

A partir disso, precisamos compreender a importância de discutir a cultura trazendo para a esfera educacional. GOMES (2003) discute que, mesmo atualmente o debate sobre cultura no campo da educação e das ciências sociais esteja em uso frequente e seja lido por muitos como “modismo pedagógico”, é preciso olhar para o fato analisando o grande peso de importância que tem essa discussão na educação. A forte presença da cultura nessas áreas dá-se devido à expansão e debate das pautas dos movimentos sociais.

A discussão sobre cultura na educação não deve ocupar um espaço raso, rasteiro e vago, em um debate simplista das diferenças ou apenas forçar no que tange aos documentos curriculares e cultura organizacional da escola. Precisamos explorar o que o tema da cultura tem a nos oferecer.

Nisto, o curso de formação conseguiu trazer o sentido amplo e aprofundado aos aspectos culturais, revolvendo e fazendo repensar os princípios e valores, logo que este campo “diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, p.75, 2003), sendo muitas vezes difícil conseguirmos exercitar a reflexão perante muitas destas, porém, neste processo formativo obteve-se o êxito ao conseguirmos acessar e refletirmos a respeito das práticas culturais.

A cultura engloba todo nosso sistema de práticas, normas e valores. Brandão (2005) afirma que os humanos possuem diversas parecenças com os animais, no entanto, temos diferenças significativas, uma delas é a cultura e durante o percurso que nos causa essa divisão temos o alargamento desta diferença que é a experiência cultural. Apesar de sermos natureza, o que nos difere entre os animais é a capacidade de transformação para adequarmo-nos às mudanças do meio em que vivemos. Nós não nos moldamos ao ambiente e sim transformamos o ambiente para torna-los acessíveis a nós para mantermos a continuidade de nossa vida.

A cultura norteia nossas relações e comportamentos. O curso propiciou refletir o que é estar em sociedade, estar inserido em um território reproduzindo tais práticas, enfim, entendendo-nos como sujeitos culturais. Quando se entendeu esta questão, questionou-se o porquê de tais atitudes, de onde elas surgiram e como adveio essa reprodução, já que apesar os princípios e valores estarem imbuídos em cada sujeito de maneira individual, este reproduz práticas sociais coletivas.

Atualmente, as práticas sociais coletivas são as práticas dominantes hegemônicas que reproduzem desigualdade, intolerância, racismo, homofobia, machismo e entre outras opressões. Esta reprodução muitas vezes parte de sujeitos (indivíduos) que compõe este grupo minoritário, a partir daí é preciso pensar no simbolismo dessas ações que muitas vezes são inconscientes.

Gomes (2003) afirma que “podemos então inferir que a vida coletiva, como a vida psíquica dos indivíduos, faz-se de representações, ou seja, das figurações mentais de seus componentes, os sistemas de representação são construídos historicamente” (p.76); e nascem das relações dos sujeitos com os ciclos sociais que também fazem a manutenção dessa relação. Após criado, é preciso pensar como esta se reproduz, através de que e de quem. O papel da educação é imprescindível, pois é por ela que sistemas de representação e sua fundamentação são imbuídos nos sujeitos, tornando essa visão individual em um sistema coletivo mantendo sua uniformidade.

A responsabilidade da educação no processo cultural é exatamente ser o refluxo do que está posto, causando uma reflexão desta prática, para assim transforma-la, reconstruindo a identidade, atuando no reconhecimento enquanto grupo oprimido, para então não reproduzir atitudes e ações opressoras, entendendo que a reprodução da opressão por parte do grupo oprimido só irá causar o auto silenciamento, marginalização e desigualdade social.

Partindo para o campo das práticas pedagógicas, o trecho mostra que o momento em que surgiu a exposição sobre a negação de entrada em terreiros para execução da função profissional e garantia de direito do outrem, foi a partir da discussão da diversidade cultural que teve como ponto as questões afrodescendentes.

Segundo Gomes (2003), discutir negritude dentro do aspecto cultural exigirá do profissional uma postura política e ética de maneira categórica no que tange as discussões raciais que são intrínsecas a cultura, história e políticas do nosso país. A postura política e ética deve estar caminhando à luz do favorecimento das questões raciais, pois “de forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas” (p.77).

As diferenças são construídas como uma ferramenta de afastamento e aproximação de determinados grupos, e em alguns podemos ser lidos como menor. Mesmo as semelhanças e as diferenças entre humanos e animais, a diferença de pessoas sendo físicas e biológicas estas não denominadas e construídas a partir da cultura. Entender a dominação simbólica é saber em que campo se construiu as diferenças

étnicos/raciais, vindo, assim, que a natureza é deduzida e explicada pela cultura. (GOMES, 2003)

Ademais, é preciso compreender que o discurso de aproximação dos negros com sua identidade, levando isso para sua prática social, é ressignificar a raça, em específico no Brasil o movimento negro politiza e refaz de maneira positiva a ideia de raça, tendo esta como um instrumento potente para a emancipação e não como no processo de controle conservador. (GOMES, 2012)

Para um educador/professor refletir sobre a cultura negra, precisa levar em conta as lógicas simbólicas que perpassam o percurso histórico de um grupo específico que são os afrodescendentes escravizados no Brasil. Indo de encontro a ideia da miscigenação, a maioria da população brasileira se encaixa no perfil da descendência africana (GOMES, 2003), no entanto, precisamos demarcar de qual grupo estamos falando, no caso, o lido socialmente como negro, pois só ser miscigenado ou carregar essa ancestralidade não o faz pertencente ou vulnerável às situações de opressão a qual o grupo/étnico negro passa.

Por isso, entendemos que a formação e o lugar de ser educadora e mulher negra próxima aos movimentos sociais, possibilitaram exercer o processo de ensino-aprendizagem no aspecto cultural de maneira satisfatória, conduzindo para uma reflexão e possível mudança de reprodução de práticas opressoras.

É preciso levar em consideração a importância que foi ter nesta formação a educação popular como fio condutor deste processo, pois com esta proposta teórico-política-metodológica que alinhavou toda a formação possibilitou a abertura para discutir a respeito da temática abordada neste excerto.

A discussão precisa orientar-se para a reflexão, espera-se que a partir desses momentos de trocas de conhecimento, a prática também seja alterada a partir de uma tomada de consciência que gere a práxis. O educador precisa orientar-se como mediador-provocador da construção deste caminho. No entanto, é preciso levar em consideração a potência e importância de ao menos ter se tido a oportunidade de debater em um espaço formativo da área de saúde essas questões.

4.3 Sobre o 3º Excerto do relatório do Curso de Formação em EDPOPSUS

Quando fazemos a leitura de que a educação popular contribuiu para o despertar e fortalecimento da participação no processo de luta por direitos, no sentido do processo de entender que cada um deles são semeadores da luta pelos direitos da população e também de seus direitos, endossamos então, as ações nos territórios de uma forma orientada politicamente

e teoricamente pela Educação Popular, começaram a instigar em seu território a organização dos trabalhadores e da população por melhorias e pelo acesso pleno a saúde, educação, moradia e entre outros. Como exemplo dessa reflexão e ação enquanto sujeitos transformadores, tivemos atividades protagonizadas e propostas por eles e elas nas USF que trabalham, implementando reuniões em que discutem a organização do espaço, a relação dos mesmos com a gestão, as atividades que serão ofertadas durante o ano para a população, espaço de brinquedoteca para acolhimento das crianças que chegam na Unidade de Saúde da Família e também reivindicação dos seus direitos enquanto trabalhadores e trabalhadoras. Com relação aos usuários alguns começaram um processo de conscientização com rodas de conversas, atendimento qualificado antes das consultas médicas, consulta pública sobre a qualidade do serviço, orientação sobre a finalidade da ouvidoria do SUS e entre outros.

O trecho acima nos aproxima de uma concretização a partir de uma formação que teve como eixo teórico-metodológico-político a Educação Popular em Saúde como fio condutor de um processo emancipatório e libertário.

As teorias da educação popular mais uma vez saem do discurso e dialogam com a realidade, como a educação popular se molda a diversos tipos de espaços e realidades, obteve êxito nas ações, através dos sujeitos que participaram e se permitiram refletir e, consequentemente, alterar suas práticas.

É importante lembrar que, apesar de da educação popular ter esse aspecto dialogável com os diversos territórios e pessoas, a mesma aponta para um norte, sendo esse, em favor dos expropriados. Portanto, a demanda política da Educação Popular é em defesa da classe social, o que se mostra mais próximo dos mais empobrecidos nesta sociedade atravessada historicamente pela exclusão social.

A Educação Popular busca exatamente isso, ser um agente real de transformação. A educação alinhada por esse eixo precisa utilizar-se de metodologias possíveis e reais que possibilite executar as teorias da educação popular. Este processo formativo nos ensina como sair do campo das ideias e fazer-se prática. Mostrou várias dessas mudanças que não foram somente para uso individual, mas que afetou diretamente na tomada de consciência, na coletividade, na luta e busca constante de equidade.

Gohn (2015) nos afirma que a conscientização não trabalha no vácuo, não sendo um processo individual, mas perpassa por diversos níveis, sempre de forma dinâmica entre o indivíduo e os espaços organizados, a consciência é um ato político. Refletindo sobre ser um ato político, compreende-se que a partir da tomada de consciência é dado o primeiro passo para alterarmos as nossas práticas.

Esta conscientização não é isolada dos fatores externos e nem focada apenas no educador e educando, esta deve ser contextualizada de acordo com a realidade dos mesmos, dando a oportunidade de romper com as opressões a partir do seu lugar e assim ampliar a sua visão de mundo. (GOHN, 2015)

Como discorrido no parágrafo acima, a consciência que se busca dentro do processo educacional que tem como fio condutor este paradigma está atrelada às mudanças estruturais que possam garantir a o bem viver, cidadania plena, justiça social, dentre outros.

Paralelo ao que externasse, a atuação da consciência dos sujeitos torna possível para que eles compreendam os diversos valores, códigos e símbolos que fazem parte de sua atual realidade, trazendo à tona os papéis e estabelecendo as distinções entre os que o oprimem e os que estão no mesmo campo de batalha em busca de emancipação. (GOHN, 2015)

Logo, não é introduzir os saberes e conhecimentos aleatórios de fora para dentro, sim, estabelecer uma relação dinâmica entre o que se aprendeu durante a sua vida, seja os valores, crenças e experiências vividas e o que ele desenvolveu dentro de seus estímulos, habilidades e competências no processo educativo.

4.4 Análise do Excerto do CINE CLUBE PF

Foi realizada na noite de ontem, 15/12 a primeira edição do CINECLUBE Paulo Freire. O evento aconteceu no assentamento Vanderley Caixe, e contou com a presença do cineasta Kennel Rógis, que exibiu e debateu dois curtas dirigidos e produzidos por ele, Sophia e Travessia. Os colaboradores da COEP distribuíram guloseimas como pipoca e refrigerante, e fomentaram o debate que sucedeu as exibições. O CINECLUBE encantou a todos que participaram da noite, e fechou com os depoimentos dos espectadores já ansiosos pela próxima edição!

A atividade descrita acima é baseada em um processo pedagógico em espaço não escolar, com metodologia da educação popular através do audiovisual. Os filmes passados foram produzidos e construídos pelo cineasta paraibano Kennel Rógis. É importante destacar a necessidade de construir atividades que vão para além da escrita e leitura das letras.

Apesar de existir a LEI Nº 13.006/2014 que complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, obrigando a exibição semanal de duas horas de filme nacional nos espaços formais (escolas e instituições de ensino), é muito difícil ver a aplicação na

prática. A lei faz o reconhecimento do cinema como parte da cultura brasileira, associando as demais linguagens artísticas.

Paralelo a isto, visualizamos que, geralmente, os espaços não formais se apropriam bem mais rápido dessas ferramentas complementares e/ou alternativas como potencializadoras do processo ensino-aprendizagem. Por isso, a escola tradicional tem ainda muito a aprender com os espaços de construção de conhecimento não formais.

Levando em consideração o território onde aconteceu o Cine Clube Paulo Freire, é importante em perceber a presença de cumprir a Lei 13.006/2014 mesmo não sendo em um espaço de educação formal. Foram levados filmes Paraibanos e o diretor desses filmes para um debate.

Esta atividade tem grande potência, pois constrói um imaginário mais próximo da realidade dos integrantes do MST, visto que este deixa de ser abstrato quando você assiste e conhece a pessoa a que produziu tal obra.

Essa aproximação das artes, inclusive do audiovisual, é muito importante dentro dos espaços marginalizados em que o cinema crítico não chega, visto que a cena nacional do áudio visual, e em específico, a Paraibana, ainda possui seus escopos da produção artística nas mãos dos que detém o capital econômico, cultural e social. Portanto, aproximar o audiovisual desta população é democratizar o acesso às artes por meio da educação. Esta também é uma proposta da educação popular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos oportunizou uma reflexão acerca da atual formação do pedagogo. Como discutido a partir dos teóricos, é perceptível a importância da educação popular, extensão universitária e direitos humanos, estes são cruciais para que possamos ter profissionais qualificados para trabalhar para além do processo técnico de ensino-aprendizagem.

Pensando nessas possibilidades de construção para além do ensino técnico, a oportunidade de ser extensionista durante esses três anos, não foi algo fácil e simples, passei por diversas transformações através da extensão e da educação popular durante este período., entretanto, tal experiência me possibilitou ampliar o olhar acerca dos processos culturais, do diálogo, da amorosidade, do cuidado dentre outros, reorientando assim a minha formação enquanto pedagoga.

Como extensionista e educadora popular nos cursos ofertados no interior e na capital do Estado da Paraíba, isso trouxe inúmeras contribuições à minha formação pessoal e acadêmica, pois ao aplicar as formações para um público tão diversificado, fez com que eu me colocasse frente com alguns desafios, os quais foram de fundamental importância para ultrapassar os limites impostos na minha formação e atuação, tanto simbolicamente, quanto fisicamente.

Assim, sempre modificando minhas concepções no que se refere às práticas educativas e reflexões acerca do processo, bem como também fiz adaptações diante de diálogos com os sujeitos, esses diálogos foram riquíssimos cheios de trocas e emancipação.

E, como foi mencionado anteriormente, para o processo educacional estar conectado às mudanças das estruturas, é necessário um despertar de consciência, para que esses sujeitos compreendam os seus direitos e deveres e o lugar que ocupam na sociedade, a fim de quebrar e/ou superar opressões.

Através da experiência como extensionista na COEP, tive acesso a informação, bem como a utilização de metodologias possíveis que possibilitaram uma execução dessas teorias, com o objetivo de um processo emancipatório e libertário, que aguçasse e incentivasse a criticidade.

Pensar em espaços institucionais como a COEP, os quais visam ter a educação popular como eixo condutor, é visualizar a oportunidade de poder viver lugares de resistência e força frente a estruturas tão reacionárias, duras e conservadoras. Ver que esta experiência foi exitosa é muito gratificante, mas, gratificante é saber que o êxito se deu por uma série de parceiros e parceiras que fizeram as experiências acontecerem coletivamente.

Sendo ainda mais feliz em compor e ser sujeito deste processo de contribuição para a construção de uma consciência coletiva, uma vez que, conforme foi argumentado nesta monografia, o papel da Educação Popular é ser o agente de transformação, tirando ideias do papel e colocando-as em prática.

É preciso ter clareza que em tempos de tanta perseguição a educação e a reflexão, o exercício da extensão para com a educação popular, passando pelos direitos humanos são fundamentais para se opor e ser o contraponto a tudo que está sendo posto para fragilizar e oprimir as classes subalternas.

Sabendo que a educação popular busca dar voz aos silenciados, luta pela democracia, justiça, equidade e bem viver, me tranquilizo ao saber que esta experiência me possibilitou a estar do “lado certo”.

É um prazer em olhar para trás e ver o quanto cresci neste processo, o quanto a educação popular proporcionou uma aprendizagem significativa. Carrego com muito prazer todos os momentos vividos junto à extensão e a educação popular como os rompimentos de barreiras físicas e simbólicas, as lutas, as organizações, os sonhos, a confiança, a coletividade dentre outros e assim sempre caminhar seja em passos largos ou pequenos, passos lentos ou rápidos por um projeto político de mundo em que a desigualdade social e as demais opressões não exista.

Para além do impacto desta vivência em minha vida, é preciso levar em consideração as questões levantadas neste trabalho com relação à importância da educação popular através da extensão universitária para a formação profissional do pedagogo.

Logo, compreender essa educação popular como uma metodologia que gera emancipação junto aos processos educativos, é ter um norte que possa (re)orientar a educação por caminhos em que esta seja trilhada na busca pela autonomia e não pela domesticação dos corpos e sujeitos.

Visualizar as ferramentas e espaços que também potencializam este processo como a extensão universitária, direitos humanos e os espaços institucionais que caminham neste mesmo campo é entender que precisamos integra-los para podermos

construir um processo educacional mais forte e coeso, visto que, a educação sozinha não é a única responsável pela transformação social.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Viver de Criar Cultura, Cultura Popular, Arte e Educação.** In: *Linguagens Artísticas da Cultura Popular* - TVEscola, Boletim 1, mar./abr. 2005. pp. 11-23

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **CONSELHO UNIVERSITÁRIO. RESOLUÇÃO Nº 25/2013**, João Pessoa/PB, 2013.

BRASIL. **MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS.** Secretária-Geral da Presidência da República. Brasília/DF, 2014.

CASTILLO, Sandra Soler. Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio in: **Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria.** Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colômbia. 2012

COEP. Cine Clube Paulo Freire. João Pessoa/PB, 16 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://coepufpb.wordpress.com/2015/12/16/cineclube-paulo-freire/>> Acessado em: março de 2019.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. 7ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983. Disponível em:<https://www.emater.tcche.br/site/arquivos_pdf/teses/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf>. Acessado em fevereiro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOHN, Maria da Gloria. **A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS COLETIVOS.** XII Congresso Nacional de Educação. PUC- Paraná, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18577_7958.pdf Acessado em: março de 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc., Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>> Acesso em março de 2019.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. Educação popular: trajetória e tarefas no Brasil. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel, 2009. Disponível em:

<http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais_e_politicas_publicas/Trabcompleto_educacao_popular.pdf> Acesso em março de 2019.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Universitária é trabalho**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária/UPFB, 2004.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2ª edição. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2014.

MISOCZKY. Maria Ceci, **ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: UMA APRESENTAÇÃO**. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional. UFPE, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21507/18201>. Acessado em abril de 2019.

RUEDA, Lupicinio Iniguez; ANTAKI, Charles. **ANÁLISIS DEL DISCURSO**. 20??.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/mod_resource/content/1/O_ato_de_avaliar_a_aprendizagem_Luckesi.pdf> Acesso em maio de 2019.>

PIMENTA, Selma Garrido. **saberes pedagógicos e atividade docente**. In: CAMPOS, Edson Nascimento et al. **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

SALVADOR, Anarita de Souza. BEZERRA, Isabela Ludimila de Oliveira. **RELATÓRIO FINAL – EDPOPSUS 2 TURMA PATOS**. João Pessoa/PB, 2017.

SÃO PAULO, Prefeitura de. **Caderno de formação educação popular e direitos humanos**. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf> Acessado em janeiro de 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico e metodológicos**. In: Educação popular em direitos humanos . Editora Universitária, 2007.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf> Acessado em: 25 de abril de 2019.

STRECK. Danilo Romeu. TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA E CRIATIVIDADE: reflexões sobre os lugares da educação popular. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 185-198, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/streck.pdf>> Acessado em abril de 2019.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>> . Acesso em 20 de outubro de 2018.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE PEDAGOGIA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA Campus I. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. JOÃO PESSOA/PB, 2006.

VAN DIJK, Teun A. Proyecto sobre Estudios Críticos del Discurso.

VAN DIJK, Teun A. Discurso e poder. In: Discurso e dominação: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos.; TOSI. Giuseppe; MOURA, Paulo V. de, (Org.) **A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.** In: A extensão universitária em direitos humanos. Editora Universitária, João Pessoa/PB, 2005. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/2006.A-FORMA%C3%87%C3%83O-EM-DH-NA-UNIVERSIDADE.pdf> Acessado em março de 2019.